

## **‘Reinaert de Fazant!’**

### **Lichtvoetig literatuuronderwijs, hoezo?**

*Door Carolien Frijns, CTO-medewerker*



**Met je leerlingen op reis vertrekken naar het verhaal van de Nijmeegse jongedame? Of naar een *pryeel dat uyttermaten scoen was*?<sup>1</sup>**

“Pijnlijke minuten van stilzwijgen vielen er tijdens de mondelinge tentamens over de boekenlijst na teneinde raad gestelde vragen als ‘wat was de hoofdfiguur van de Reinaert voor een dier, het begint met een v.’, en het antwoord: ‘een fazant’! [...] Het zal duidelijk zijn dat hier een gigantische infantilisering van het literatuuronderwijs zijn intrede heeft gedaan.”<sup>2</sup>

Infantilisering of niet – het lijkt soms een onmogelijke taak: je leerlingen warm maken voor literatuur, en in het bijzonder die van voorbije tijden. Troje, bijvoorbeeld, inspireert al eeuwen, maar daarmee staan je leerlingen nog niet meteen te popelen om de Middelnederlandse *Trojeroman* ter hand te nemen. Hoe kun je hen inspireren om literatuur van voorbije tijden te lezen en, als het even kan, te beleven?

Misschien denk je bij die vraag terug aan je eigen docent Nederlands die zo bevlogen kon vertellen en tijdens de lessen Middelnederlandse letterkunde een documentaire vertoonde. Dat kan een geschikte methode lijken, maar is dat wel zo? Onder begeleiding van een weinig enthousiaste documentairstem notities nemen, zal niet al te veel opschudding in de klas veroorzaken. Of toch? Je leest het in dit artikel!

---

<sup>1</sup> *Trojeroman*, vss. 306-307

<sup>2</sup> Anker 2003, p. 68

## “Waarom lezen wij, meester?”

Het is niet ondenkbaar dat leerlingen aan hun leerkracht op de basisschool of middelbare school deze vraag stellen. En terecht. Het is immers een intrigerende vraag. Een net zo intrigerende vraag is wat we eigenlijk willen bereiken met literatuurlessen op school. Gaat het om het doorgeven van een lijstje met literaire feiten? Of (ook) om iets anders? Bijvoorbeeld: “de vorming van de leerling tot een autonoom wezen, dat nadenkt over zichzelf en zijn plaats in de wereld, dat verder heeft leren kijken dan de omgeving van de eigen navel”?<sup>3</sup>

Je leerlingen uitsluitend lijstjes met literaire feiten aanbieden, levert weinig op: ze (h)erkennen daardoor misschien wel de literaire waarde van de *Trojeroman*, maar het is nog maar de vraag of ze daarmee beter in de maatschappij functioneren. Of: zich als persoon aangesproken voelen. Literatuuronderwijs moet daarom in functie staan van het prikkelen van leerlingen waardoor zij de kans krijgen een innerlijke leesbereidheid te ontwikkelen en vanuit die insteek haast onopgemerkt hun leesvaardigheid vergroten – immers: “Goed kunnen lezen is een must voor iedereen”.<sup>4</sup> Het is net door de combinatie van de ontwikkeling van een persoonlijke drijfveer en een functionele taalvaardigheid dat zij beter in staat zijn om zowel binnen als buiten de klas hun mannetje te staan.

En het lijstje met literaire feiten dan? Moet dat het loodje leggen? Zeker niet. Je mag er gerust aandacht aan besteden. Anders zou de kloof tussen wat de leerling enerzijds en de maatschappij anderzijds als waardevol beschouwt groot en misschien zelfs onoverbrugbaar kunnen worden. We zoeken daarom naar een middenweg waarin *cultuur(re)constructie*, als “een evenwichtig samengaan van cultuurreproductie en cultuurconstructie,”<sup>5</sup> de boventoon voert. Daarin komen niet alleen de gevestigde normen aan bod, maar is er ook “ruimte voor wat leerlingen als waardevol ervaren”.<sup>6</sup>

## (Goed) Geadresseerd?

Om dat laatste voor elkaar te krijgen, moeten we onze leerlingen uiteraard wel eerst bereiken. Het is zoals een brief aan je tante: doe hem zonder adressering op de post en de kans is bijzonder klein dat ze de brief ooit te lezen krijgt. Adressering is een voor de hand liggende maar tegelijkertijd noodzakelijke stap. Dat is ook zo voor het onderwijs. Wij dragen de verpletterende verantwoordelijkheid om in elk ‘rugzakje’ van onze leerlingen en naar elk eigentijds paar ogen in onze klassen te kijken – en vervolgens ook iets met deze observaties te doen. Pas dan mag er kennis over literatuur van voorbij tijden op leerlingen afgevuurd worden.

Een voorbeeldje: de *Trojeroman* en een X-box liggen op je tafel. Je vraagt je leerlingen wat ze graag willen doen en ze stormen vrijwel massaal op de X-box af. Hoewel dit voorbeeld van een hoog ‘open deur’-gehalte getuigt en de behoeften van individuele leerlingen generaliseert,

---

<sup>3</sup> Dirksen 2003, p. 83

<sup>4</sup> Colpin en Ramaut 2002, p. 1

<sup>5</sup> Jaspaert 2006, p. 17

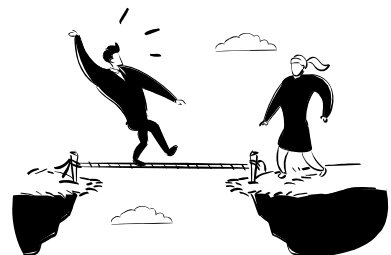
<sup>6</sup> Jaspaert 2006, p. 55

biedt deze schets wel stof tot nadenken over de complexe vraag hoe we de belevingswereld(en) van leerlingen kunnen bereiken en welk rendement dat precies oplevert.

## Door een taakgerichte bril

Het is allereerst van belang de Middel nederlandse letterkunde, als een op zichzelf staande zaak, te verbinden met de actuele leef- en belevingswereld van onze leerlingen. Als dat lukt, dan prikkelen we de leerlingen om aan de slag te gaan. Binnen een taakgerichte aanpak van literatuuronderwijs ontstaan daarvoor heel wat kansen. Hoewel taakgericht onderwijs vooral bekend is in taallessen (NT1 of NT2), is het, door de sterk motiverende didactiek, ook geschikt voor literatuuronderwijs.

Taakgericht onderwijs is, anders dan de naam doet vermoeden, niet gericht maar vooral *gebaseerd* op taken – de Engelse benaming *Task Based Language Teaching* is in dat opzicht duidelijker. Voordat we de concrete vertaling van taakgericht werken naar literatuuronderwijs illustreren, zetten we de belangrijkste kenmerken van een taakgerichte activiteit nog eens op een rij. We hebben, ten eerste, relevant en natuurlijk taalaanbod nodig. *Relevant taalaanbod* doelt op schooltaal, die voor het functioneren van de leerlingen belangrijk is. *Natuurlijk aanbod* moet vervolgens automatisch uit de taakcontext voortvloeien. Er moet, ten tweede, een link met de wereld buiten de klasmuren zijn waardoor de motivatie bij de leerlingen aangewakkerd wordt. Taken zetten leerlingen aan tot interactie, en tot het samen oplossen van een interessant en motiverend probleem. Tot slot is het belangrijk dat de taak een *kloof* bevat. Het is immers pas door iets te doen wat je voorheen nog niet kon, dat leren optreedt. Of zoals Gregory het treffend verwoordt: “Progress requires risk”.<sup>7</sup> En de leerkracht? Hij gelooft in de “*leer-kracht* van de leerder”<sup>8</sup> en biedt hem de ruimte om de uitdaging aan te gaan en al doende te leren.



## Met ogen van nu naar literatuur van toen

Hoe zou een taakgerichte literatuurles er dan concreet uit kunnen zien? Allereerst moet de leerling geprikkeld worden om aan de slag te gaan. Voor de *Trojeroman*, waarin ridders heel wat beven en zuchten om de verschijning van hoofse jonkvrouwen, is de liefde een mogelijk aanknopingspunt. We zouden de klas de volgende situatie kunnen voorleggen: *Jonas is verliefd op Samira, maar weet niet goed wat hij moet doen. Hij vraagt jullie om hulp. Welke tips geven jullie hem? Moet hij het verzwijgen of zeggen? En hoe dan? Al bevend en stotterend of juist heel stoer? En moet de jongen wel altijd het woord voeren?* Het oproepen van hun eigen ervaringen werkt als opstapje naar het bespreken van de *Trojeroman*, maar is tegelijkertijd een waardevolle realiteit op zich. Het geeft je als leerkracht immers de kans dichterbij je leerlingen te komen.

<sup>7</sup> Gregory 2001, p. 76

<sup>8</sup> Van den Branden 2000, p.11

Na het oproepen van eigen belevingen gaat de klas zelf aan de slag. Het gaat er dan niet alleen om de leerlingen de tekst te laten ervaren door ‘met ogen van nu’ te lezen, maar ook om de tekst in historisch perspectief te plaatsen door ‘met ogen van toen’ te lezen. De docent zou de klas voor deze fase in tweeën kunnen splitsen: groep A, ‘de Jonassen’, let op de houding van de mannen in de *Trojeroman*, groep B, ‘de Samira’s’, op die van de vrouwen: *Hoe zijn de vechtersbazen in bijzijn van de jonkvrouwen? Zijn ze net zo heldhaftig als op het slagveld of veranderen ze in zenuwachtige stakkers? En de vrouwen, hoe zijn zij?*

In deze eerste kennismaking met de tekst stellen leerlingen voornamelijk vragen die vanuit hun eigentijdse referentiekader relevant zijn. De meesten onder hen – zeker de ongeoefende lezers – lezen dan voornamelijk identificerend.<sup>9</sup> In deze fase komen de leerlingen misschien met een arsenaal aan (post)moderne bedenkingen. Dat mag. Net door grenzeloos te associëren en authentieke vragen te stellen zijn we in staat ieders ‘rugzakje’ als rijke leerbron actief te benutten en een krachtige leeromgeving te scheppen.

Die actualiserende tekstervaring vormt vervolgens het aanknopingspunt voor de historiserende invalshoek waarin groepje A, met behulp van contextuele informatie in geschreven bronnen en/of op het internet, op zoek gaat naar de positie van de jonkvrouw in de *Trojeroman* en groepje B informatie zoekt over haar positie in de middeleeuwse realiteit. Om erachter te komen of het literair geschetste vrouwbeeld met de toenmalige werkelijkheid overeenkomt, leggen beide groepjes vervolgens hun gegevens samen: *Was de middeleeuwse vrouw zoals de Trojaanse dame of niet? Waren alle vrouwen zo? En hoe zit het met vrouwen in onze eigen tijd?* Je zou ook een creatieve schrijftaak aan kunnen bieden.<sup>10</sup> Leerlingen schrijven dan zelf, als (post)moderne jonkvrouw of ridder-minnaar, een liefdesbetuiging. Door een dergelijke combinatie van (tekstervarende) actualisering en (tekstbestuderende) historisering, kijken we niet alleen in ieders ‘rugzakje’ maar werken we ook aan de ontwikkeling van een kritische reflectievaardigheid: “Niet alleen de tekst bekijken door onze eigen ogen dus, maar doorheen de tekst ook de bril onderzoeken waarmee we onze neus versieren”.<sup>11</sup>

## **“Meester, waarom stoppen wij met lezen?”**

Leraren Nederlands signaleren wel eens het volgende: “Probleem is, de ‘zinnelijkheid’ van de ‘nutteloosheid’ van de literatuur te laten aanvaarden en appreciëren”.<sup>12</sup> En als die acceptatie niet goed lukt, dan lijkt een lichtvoetig of geïnfantiliseerd literatuuronderwijs met Reinaert de Fazant in de hoofdrol onvermijdelijk te zijn. Toch hoeft dat niet zo te zijn. Als we in staat zijn die ‘nutteloosheid’ in een voor de leerlingen zichtbare ‘zinnelijkheid’ om te zetten, dan hoeven zij de vraag “Waarom lezen wij, meester?” niet meer te stellen. Als dat lukt, als literatuuronderwijs de leerlingen aanspreekt en een functionele waarde krijgt, dan heeft de transfer van de klas naar de

---

<sup>9</sup> Geljon en Schram 1990, p. 206

<sup>10</sup> Bijvoorbeeld opgesteld volgens de *Theory of Imaginative Response*, Knoeller 2003.

<sup>11</sup> Van Iseghem 2006A, p. 8

<sup>12</sup> Thissen e.a. 1988, p. 70

wereld daarbuiten aanzienlijk meer kans van slagen. Sterker nog: als dit lukt, dan eindigen onze literatuurlessen voortaan als volgt: “Meester, waarom stoppen wij al met lezen?”

## Voor wie zich geprikkeld voelt meer te lezen...

Dit artikel is grotendeels gebaseerd op de meesterproef *De Trojeroman van Segher Diengotgaf: Genreproblematiek vanuit didactisch perspectief* geschreven door Carolien Frijns, onder begeleiding van Geert Claassens.

- Anker, R. (2003). ‘Over de nog altijd erbarmelijke wijze waarop op de meeste middelbare scholen de liefde tot de literatuur en het helder lezen wordt afgeleerd’. In: *Tirade* 400, p. 65-79.
- Colpin, M. en Ramaut, G. (2002). *Leesrijk school- en klasklimaat*. Antwerpen: Garant.
- Dirksen, J. (2003). ‘Cultuuroverdracht moet anders!’. In: Mottart, A. (red.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000*. Gent: Academia Press, p. 81-88.
- Frijns, C. (2010). *De Trojeroman van Segher Diengotgaf: Genderproblematiek vanuit didactisch perspectief*. Leuven: K.U.Leuven meesterproef Master in de Taal- en Letterkunde.
- Geljon, C. en Schram, D. (1990). ‘Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek’. In: Andringa, E. en Schram, D. (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, p. 203-228.
- Gregory, M. (2001). ‘Curriculum, Pedagogy and Teacherly Ethos’. In: *Pedagogy* 1.1, p. 69-89.
- Janssens, J.D. en Jongen, L. (2001). *Segher Diengotgaf Trojeroman. Naar het Wissensense handschrift (Brussel, Koninklijke Bibliotheek, IV 927)*. Amsterdam: AUP.
- Jaspaert, K. (2006). *Het onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie 2006.
- Knoeller, C. (2003). ‘Imaginative response: Teaching literature through creative writing’. In: *English Journal* 92 .5, p. 42-48.
- Thissen, J., Neyts, D. en Rowan, N. (1988). *Leraren over literatuuronderwijs. Verslag van een rondvraag over leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Van Assche, A. (1992). ‘Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school?’. In: Van Gorp, H. en De Geest, D. (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand Van Assche*. Leuven: Acco, p. 71-78.
- Van den Branden, K. (2000). ‘Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...)’. In: *Vonk* 29.3, p. 3-19.
- Van Iseghem, J. (2006.) ‘Literatuurdidactiek als confrontatie’. In: *Lezing op de 20e Vlaams-Nederlandse conferentie Het Schoolvak Nederlands Gent, 17-18 november 2006*.  
<http://www.kuleuven-kortrijk.be/nl/Onderzoek/Letteren/preprints/documenten/PREPRINT109.pdf>